التفكير الثلاثي لدى طلبة الدراسات العليا

مريم عامر رافع ديلان
mar24h3002@uoanbar.edu.iq
أ.م.د. بلال طارق حسين
bthussain@uoanbar.edu.iq
جامعة الأنبار/ كلية التربية للعلوم الإنسانية

الملخص

يسعى هذا البحث إلى تحقيق جملة من الأهداف، أبرزها: تشخيص مستوى التفكير الثلاثي لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة الأنبار، واستجلاء دلالة الفروق في هذا المتغير وفقًا لمتغيري الجنس (ذكور/إناث) والتخصص الأكاديمي (علمي/إنساني). اتكأ البحث على المنهج الوصفي أداةً منهجية ملائمة لطبيعة مشكلته، وتألّفت عينته من (٦٠٠) طالب وطالبة، انتُقوا بأسلوب العينة العشوائية الطبقية من مختلف التخصصات في الجامعة. لقياس متغير البحث، اعتُمد مقياس التفكير الثلاثي المؤلَّف من (٢٥) فقرة، موزعة على ثلاثة أبعاد متكاملة هي: التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، والتفكير الاعتنائي. وقد أُخضع المقياس للتحقق من خصائصه السيكومترية، وأسفر التحليل عن معامل ثبات مرتفع بلغ (٠.٩٠) وفق معادلة ألفا كرونباخ، مما يُعزز الوثوق بدرجة مقبوليته العلمية. أُجري تحليل البيانات بالاستعانة ببرنامج(SPSS) ، وأسفرت النتائج عن امتلاك طلبة الدراسات العليا مستوىً مرتفعًا من التفكير الثلاثي، كما كشف التحليل عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، وأخرى تُعزى لمتغير التخصص لصالح التخصص العلمي، في حين لم يُسجَّل أثر دال للتفاعل بين المتغيرين. وفي ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج، جرى التوصية بدمج مهارات التفكير الثلاثي في بنية المناهج الدراسية، وتوظيف استراتيجيات تدريسية فاعلة تُسهم في تنمية مهارات التفكير العليا، مع الدعوة إلى توسيع نطاق البحث العلمي في هذا الميدان بالنظر إلى متغيرات أخرى وثيقة الصلة.

الكلمات المفتاحية :التفكير الثلاثي، طلبة الدراسات العليا، جامعة الأنبار.

Triadic Thinking Among Graduate Students

Maryam Amer Rafea Dilan

Asst. Prof. Dr. Bilal Tariq Hussein

University of Anbar / College of Education for Humanities

Abstract:

The present study aims to achieve a set of objectives, most notably: diagnosing the level of triarchic thinking among graduate students at the University of Anbar, and examining the significance of differences in this variable according to gender (male/female) and academic specialization (scientific/humanities). The study adopted the descriptive approach as a methodological framework appropriate to the nature of its problem. The sample consisted of (600) male and female students, selected through stratified random sampling from various academic specializations at the university,to measure the study variable, the Triarchic Thinking Scale was employed, comprising (25) items distributed across three integrated dimensions: critical thinking, creative thinking, and caring thinking. The scale was subjected to psychometric verification, yielding a high reliability coefficient of (0.90) according to Cronbach's alpha formula, which reinforces confidence in its scientific acceptability, data analysis was conducted using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). Results revealed that graduate students possess a high level of triarchic thinking, The analysis further indicated statistically significant differences attributable to the gender variable in favor of males, and to the specialization variable in favor of scientific disciplines, whereas no significant interaction effect was recorded between the two variables,in light of the findings, the study recommended integrating triarchic thinking skills into the structure of academic curricula, employing effective instructional strategies that contribute to the development of higher-order thinking skills, and conducting further research in this domain with consideration of other closely related variables.

Keywords: Triarchic Thinking, Graduate Students, University of Anbar.

أولاً: مشكلة البحث

ان تحديات متسارعة تتطلب من طلبة الدراسات العليا امتلاك أنماط متقدمة من التفكير القائم على الربط والتحليل والإبداع في آن واحد، مما يجعل التفكير الثلاثي عنصراً محورياً في بناء قدراتهم البحثية، غير أن الواقع يشير إلى أن مستوى هذه المهارات لا يصل غالباً إلى الحد الذي ينسجم مع متطلبات الأداء الأكاديمي المتطور، وهو ما يستدعي التوجه نحو تحليل الجوانب التعليمية والمنهجية المرتبطة بتهيئة الطلبة لاكتساب التفكير الثلاثي وتعزيز تطبيقاته في ممارساتهم البحثية. (العجمي،٢٠٢٤: ٨٠).

ويميل بعض الأفراد إلى اتخاذ قراراتهم بمعزل عن تأثيرها في الآخرين، الأمر الذي يؤدي إلى إضعاف أحد مكونات التفكير الثلاثي، ففي مواقف معينة، ينحصر الاهتمام بالمكاسب الشخصية دون الالتفات إلى الاعتبارات الإنسانية، مما يقلل من حضور البعد الأخلاقي والمسؤولية الاجتماعية في عملية اتخاذ القرار. (Gilhooley et al,2015:71)

وإن ضعف التفاعل بين التفكير الإبداعي والتفكير الناقد لدى طلبة الدراسات العليا يؤدي غالباً إلى إنتاج حلول تقليدية وغير فعالة عند مواجهة المشكلات الأكاديمية المعقدة، كما أن غياب القدرة على الربط بين الإبداع والتحليل الناقد يحد من قدرة المتعلمين على معالجة المواقف غير الواضحة واتخاذ قرارات مدروسة، ومن ثم أصبح تدني مستوى التفكير الثلاثي يمثل عائقاً أمام تحسين جودة الأداء المعرفي في السياقات البحثية المتقدمة. (Horikami&Takahashi,2022:4)

عندما يعتمد طالب الدراسات العليا على أساليب تفكير جامدة أو تقليدية، ويُظهر مقاومة للتغيير أو التجديد، فإن ذلك يحد من قدرته على توظيف التفكير الثلاثي بفاعلية، إذ يبقى الفرد أسير أنماط معرفية ضيقة تمنعه من الوصول إلى بدائل أو معالجات مبتكرة للمشكلات البحثية، كما أن التشبث بالرأي أو الميل إلى منظور واحد يُعد من العوامل التي تضعف التفكير النقدي، لأنه يجعل الطالب غير قادر على قراءة الأفكار من زوايا متعددة، الأمر الذي يقوده إلى تفسيرات محدودة أو رؤى غير دقيقة أو متحيزة.(Engster,2007:432)

تُعد ندرة استخدام التفكير الثلاثي في العديد من الأنظمة التعليمية مشكلة كبيرة تؤثر سلبًا على كفاءة الطلبة وقدراتهم البدنية والفكرية والعاطفية والروحية. فغياب هذا النوع من التفكير يؤدي إلى قصور في إعداد أجيال قادرة على مواجهة تحديات العصر. وتكمن الإشكالية في عدم تزويد الطلبة بأساليب واستراتيجيات تطوير التفكير الثلاثي بشكل كافٍ، مما يقلل من قدرتهم على توظيفه في بناء الدوافع الذاتية، ويؤدي إلى ضعف الانغماس في الحياة الدراسية وتراجع مستوى التفاعل المعرفي لديهم. (Hamzah & Shaari, 2018: 85).

شعر الباحثان أن غياب التكامل بين عناصر التفكير الثلاثي لدى بعض طلبة الدراسات العليا يمثل مشكلة حقيقية وملموسة، إذ يؤدي إلى صعوبة في الدمج بين التفكير الإبداعي والناقد والاعتنائي، مما يحد من قدرتهم على معالجة المشكلات المعقدة بشكل متوازن واتخاذ قرارات أكاديمية ومهنية فعّالة، هذا النقص في التكامل ينعكس سلباً على جودة تعلمهم، ويحد من قدرتهم على الابتكار والاستفادة الكاملة من خبراتهم السابقة، كما يقلل من كفاءتهم في استثمار الفرص البحثية المتاحة لهم، ما يجعل دراسة أثر التفكير الثلاثي على الأداء المعرفي والسلوكي للطلبة أمراً ضرورياً وملحاً.

وبناء على ذلك تتبلور مشكلة هذا البحث بالتساؤل الآتي؟

هل طلبة الدراسات العليا يمتلكون مستوى من التفكير الثلاثي؟

ثانياً: أهمية البحث:

يعد التعليم جانب من أهم جوانب الحياة كونه الحجر الأساس الذي تنشأ عليه المجتمعات والوصول الى بناء مجتمع واعي وتحقيق التقدم والتطور على مستوى الفرد والمجتمع، والوصول الى التنمية المستدامة التي تسعى لها جميع البلدان، ان للتعليم مزايا لا حصر لها فهو يعمل على تحسين نوعية الحياة واتخاذ القرارات ودعم الابتكارات والتطور التكنولوجي والابداع وهذا يتم بفضل التنمية العقلية بفعل عملية التعلم. وتنعكس أهمية التعلم على الصحة العامة والحد من انتشار الامراض والاوبئة والحد من الفقر ومنع انتشار الجهل. (محبوبي، ٢٠٢٤: ٧٦٣)

أشار علماء النفس المعرفي إلى أهمية دراسة العمليات العقلية العليا كالتفكير والإدراك والذاكرة والانتباه واللغة على مستوى النظرية والتطبيق (دافيدوف، ١٩٨٨، ٤٨). لذا، تُعدّ الجامعة مركزاً لتفاعل أفكار طلابها، حيث تتشابك الاتجاهات وتُفحص النظريات لاستخلاص أفضلها، لأن الجامعة أحد روافد الفكر الإنساني ومصدر القوة البشرية التي تعتمد عليها المجتمعات في جميع مجالات الحياة. (حسين،١٩٩٩: ١١)

لذا تُعدّ تنمية العمليات العقلية ومهارات التفكير لدى طلبة الدراسات العليا ركيزة أساسية لإعداد أجيال قادرة على مواجهة التحديات والمساهمة في تحقيق التنمية المستدامة، ومن هذا المنطلق، يصبح إدماج التفكير الثلاثي في منظومة التعليم العالي ضرورة ملحّة لضمان تخريج كوادر مؤهلة قادرة على الإسهام الفعّال في تطوير المجتمعات. ونظرًا لحداثة هذا النوع من التفكير في بعض الأنظمة التعليمية، تبرز الحاجة إلى تدريب الطلبة عليه، وتمكينهم من استراتيجياته وأساليبه، وتعزيز قدرتهم على ممارسته وتطبيقه بفاعلية. (Hamzah& Shaari , 2018:100)

يُعدّ التفكير الثلاثي إطارًا معرفيًا يعتمد عليه الأفراد في تقييم الأفكار والمواقف والظواهر، إذ يساعدهم على تحديد قيمتها وتأثيرها في حياتهم اليومية. ومن خلال المعايير التي يوفرها هذا

النمط من التفكير، تتعزز قدرة الفرد على إصدار أحكام سليمة واتخاذ قرارات واعية، مما ينعكس إيجابًا على تطوره الشخصي والاجتماعي. كما يسهم التفكير الثلاثي في تعزيز التفاهم المتبادل وترسيخ القيم الإنسانية كالاحترام والتسامح، الأمر الذي يساعد على بناء علاقات متوازنة ومجتمع يقوم على التعاون والانسجام. ويؤدي تعليم هذا النوع من التفكير إلى توسيع إدراك الأفراد للعالم وتمكينهم من ابتكار حلول فعّالة للتحديات، مما يدعم بيئة اجتماعية أكثر إيجابية وتفاعلًا بنّاءً. (Sharp, 2004, p. 9)

وهذا ما اكدته دراسة دومباسي (Dombayci, 2014) فأهمية التفكير الثلاثي تتضح في ثلاث جوانب اولاً تتضح اهميتها للفرد نفسه إذ يسهم هذا النوع من التفكير في تطوير سلوك الفرد من خلال ابداعه في تطوير سلوكياته واسلوب تفكيره مما يعزز قدرته على الإبداع واتخاذ القرارات وثانياً أهميته بين الاخرين إذ يساعد التفكير الثلاثي الفرد على التعامل مع الافراد المحيطين به ويعمل على الاعتناء والاهتمام بهم على وفق للقيم والمبادئ مما يعزز الروابط الاجتماعية وثالثاً اهميتهُ بالنسبة للبيئة الطبيعية التي يعيش فيها الفرد، إذ يسعى الفرد الذي يتسم تفكيره بهذا النوع من التفكير إلى الحفاظ على بيئته وعلى رفاه محيطهُ الاجتماعي. (Dombayci, 2014: 1407)

يرى برانت (Brunt, 2019) أن التفكير الثلاثي يُعدّ مؤشّرًا على الموهبة العالية، إذ ينشأ من التكامل بين النشاط العقلي للفرد وقيمه الشخصية وأبعاده الأخلاقية. ويسهم هذا النوع من التفكير في تمكين المبدعين من بناء نظام قيمي واضح يستندون إليه في إصدار أحكام دقيقة وفعّالة. كما يشير برانت إلى أن الأفراد ذوي التفكير الثلاثي يمتلكون حسًا قويًا بالعدالة وتعاطفًا ملحوظًا مع من يتعرضون للظلم، إضافة إلى قدرتهم على توسيع الأفكار غير المألوفة، واستعدادهم الدائم للابتكار وتوظيف الخيال البناء. (Brunt, 2019: 2)

يمثل الانعكاس المعرفي في التفكير الثلاثي نمطًا من "التنظيم المثالي للسلوك"، إذ يمتلك الفرد توازنًا بين نشاطه الفكري والعاطفي يمكّنه من بلوغ مستويات عالية من الوعي الذاتي والاستقلالية. ويرتبط هذا النمط من التفكير بشعور عميق بالبهجة نابع من الانخراط في النشاط وتحقيق الإنجاز، كما يتجلى فيه تقدير واضح لقيمة الإنسان، حيث يكون الاهتمام بالآخرين أولوية تتقدم على أي اعتبار آخر. (Brenifier, 2008: 2)

وتبرز اهمية البحث من الناحيتين النظرية والتطبيقية في النقاط التالية:

- **الأهمية النظرية:**

تستند الاهمية النظرية في هذا البحث الى:

١. اهمية طلبة الدراسات العليا، لأنهَم يمثلون شريحة مهمة من شرائح المجتمع اذ تقع على عاتقهم مسؤولية تربوية وانسانية واعداد جيل علمي ناضج قادر على مواجهة المشكلات النفسية والمعرفية والاجتماعية.

٢. يوضح كيفية تفاعل التفكير الناقد والإبداعي والاعتنائي لدى الأفراد في معالجة المعلومات.

٣. يدعم تطوير النظريات التعليمية والمعرفية المتعلقة بتنمية المهارات العليا والتعلم العميق.

٤. يقدم إطاراً لفهم استراتيجيات حل المشكلات واتخاذ القرارات في المواقف المعقدة.

- الأهمية التطبيقية:

١. تتجلى الأهمية التطبيقية للبحث في إمكانية الإفادة من نتائجه في تطوير البرامج التعليمية والإرشادية الموجهة لطلبة الدراسات العليا، من خلال تنمية مهارات التفكير الثلاثي لديهم.

٢. يساعد في تفسير النتائج المتعلقة بقدرة الطلبة على استخدام مستويات مختلفة من التفكير في التعلم.

٣. يوضح دور التفكير الثلاثي في تعزيز الأداء الأكاديمي ورفع مستوى الاستيعاب والفهم لدى الطلبة.

ثالثاً: اهداف البحث :

يهدف هذا البحث الى التعرف على:

١. التفكير الثلاثي لدى طلبة الدراسات العليا.

٢. الفروق ذات الدلالة الاحصائية في التفكير الثلاثي لدى طلبة الدراسات العليا تبعا لمتغيري الجنس (ذكور، اناث) والتخصص (علمي، انساني).

رابعاً: حدود البحث:

يتحدد هذا البحث بطلبة الدراسات العليا في جامعة الانبار للعام الدراسي (٢٠٢٥ – ٢٠٢٦).

خامساً: مصطلحات البحث:

التفكير الثلاثي Triple thinking: وعرفه كل من:

– **بيتر فاكيون (Facione, 1990):** على أنه نوع من أنواع التفكير الذي يؤدي إلى رؤى جديدة وطرق جديدة، ووجهات نظر جديدة، كلها طرق جديدة لفهم الأشياء وتصورها. (Facione, 1990:2)

– **هويت (Huitt, 1998):** "نشاط ذهني منظم يُستخدم لتقييم وجهات النظر، واتجاهات التفكير، واتخاذ الأحكام التي يمكن أن توجه المعتقدات وتؤثر على السلوك." (Huitt, 1998: 6)

– **سيمون (Simon, 2003)** :نوع من التفكير يؤدي الى ارتباط امكانيات غير معترف بها سابقاً او غير مألوفة سابقاً فهي تمثل الجد والاصالة. (Simon, 2003 :17)

- **ليبمان (Lipman, 2003)**:هو نشاط عقلي يسعى الفرد من خلاله لفهم المواقف وتحليلها واستخدام الخبرة الانفعالية (العواطف) في اصدار الاحكام والاستجابة للمواقف من خلال ثلاث أنواع من التفكير وهي (الإبداعي والناقد والاعتنائي). (Lipman, 2003: 265)

التعريف النظري: تبنا الباحثان تعريف وانموذج ليبمان (Lipman,2003) للتفكير الثلاثي في هذا البحث الذي أعتمده تشاي ولي (chae&Lee,2018) في بناء مقياسه.

التعريف الاجرائي: هي الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب في ضوء اجابته على فقرات مقياس التفكير الثلاثي.

إطار نظري ودراسات سابقة

اولاً: الاطار النظري

التفكير الثلاثي Triple thinking

تُعد نظرية الذكاء الناجح والحكمة لدى (Robert J. Sternberg) من أوائل الأطر النظرية التي أرست الأساس المفاهيمي لفكرة تكامل أنماط التفكير داخل الأداء العقلي الواحد، وهو ما يمثل نقطة انطلاق مهمة في نشأة مفهوم التفكير الثلاثي، فقد ذهب ستيرنبرغ إلى أن الفاعلية العقلية لا تتحقق من خلال الاعتماد على نمط تفكير منفرد، وإنما تقوم على تحقيق توازن دينامي وتفاعل وظيفي بين ثلاثة أنماط رئيسة من التفكير هي: التفكير التحليلي، والتفكير الإبداعي، والتفكير العملي، وينظر إلى هذا التوازن بوصفه شرطاً ضرورياً لبلوغ الأداء المعرفي الأمثل، ولا سيما في المواقف التي تتطلب حل مشكلات مركبة واتخاذ قرارات واعية في سياقات واقعية. (Sternberg, 1997: 78)

يعد التفكير الثلاثي اتجاهاً حديثا يركز على ديناميكية العملية الإبداعية وتكاملها، إذ ينظر إلى الإبداع بوصفه باعتباره ثمرة للتفاعل المستمر بين طرق التفكير المختلفة في مراحل معالجة المشكلات، وتُستخدم نتائج كل مرحلة بوصفها نقطة انطلاق للمرحلة التالية، ما يخلق حلقة متواصلة تسهم في إنتاج حلول مبتكرة. ويؤكد هذا النوع من التفكير أن هذا التفاعل المتبادل هو جوهر الإبداع، إذ يمنح الفرد القدرة على تطوير الأفكار وصياغتها بطرق غير تقليدية وصولا إلى نتائج أكثر أصالة وفعالية. (Horikami & Takahashi, 2022)

ورغم أن ستيرنبرغ (Sternberg) لم يستخدم مصطلح التفكير الثلاثي بصيغته الاصطلاحية، فإن طرحه قدم إطاراً نظرياً صريحا لفكرة البنية الثلاثية للتفكير، من خلال التأكيد على أن كل نمط من أنماط التفكير يؤدي وظيفة معرفية متميزة، ولا يحقق فعاليته إلا من خلال التكامل مع النمطين الآخرين، وقد أسهم هذا التصور في توجيه الأدبيات اللاحقة نحو تبني نماذج تفسيرية ترى التفكير عملية متعددة الأبعاد، تقوم على التنسيق بين توليد الأفكار، وتحليلها، وتطبيقها في

الواقع العملي، الأمر الذي مهّد الطريق لبلورة مفهوم التفكير الثلاثي في الدراسات التربوية والنفسية المعاصرة. (Sternberg, 2003: 121)

أن التفكير عالي الرتبة يقوم على تكامل التفكير الإبداعي والناقد، حيث يدعم كل منهما الآخر؛ فالنقد يقيّم الأفكار الإبداعية ويضبطها منطقيًا، والإبداع يمد التفكير الناقد بحلول وافتراضات جديدة. وأضاف بعدًا ثالثًا هو التفكير الاعتنائي، ليكوّن نموذجًا ثلاثيًا متوازنًا يضم: الإبداعي، والناقد، والاعتنائي. (Shaban & Westrom, 2012: 13)

تبلور مفهوم التفكير الثلاثي في ظل الاهتمام بتنمية قدرات المتعلمين على توظيف أنماط تفكير متكاملة تضمن المرونة والتوازن في معالجة المواقف التعليمية، وقد ارتبط ظهوره بأعمال ماثيو ليبمان التي أكدت أهمية الانتقال من نقل المعرفة إلى تنمية التفكير الواعي والمنظم لدى المتعلمين (Lipman, 2003: 80). كما تأثر هذا التوجه بأفكار جون ديوي التي شددت على دور البيئة التعليمية في تحفيز التفكير وربط الخبرات السابقة بالجديدة، بما يعزز الاستقصاء والاتساق المنطقي، ويستدعي بناء مناهج قائمة على التساؤل ومعلمين يمتلكون مهارات التفكير النقدي لتوجيه المتعلمين نحو تفكير أعمق. (Phillips, 2014: 56)

قدّم ماثيو ليبمان (٢٠٠٣) مفهوم التفكير الثلاثي بوصفه إطارًا يدمج بين التفكير الناقد والإبداعي والاعتنائي، مؤكدًا أن التفكير عملية شاملة تتكامل فيها الأبعاد التحليلية والإبداعية والأخلاقية، بما يسهم في بناء شخصية متوازنة قادرة على معالجة المشكلات بعمق؛ إذ يختص التفكير الناقد بالتحليل والتقويم، والإبداعي بتوليد الحلول، والاعتنائي بالجانب القيمي (Cheng-Shih, 2016: 75).

النموذج المفسر للتفكير الثلاثي

نموذج ماثيو ليبمان في تفسير التفكير الثلاثي:

يعد نموذج ليبمان في إحدى الركائز الفلسفية التربوية الحديثة ،التي انطلقت من رؤيته النقدية للمدرسة التقليدية التي تؤكد على التلقين أكثر من التفكير، ويرى ليبمان أن التعليم الفعال لا يتحقق إلا إذا أصبح المتعلم مفكرا نقدياً وواعياً بالقيم الإنسانية، أي أن التفكير الجيد يقوم على تفاعل متوازن بين التحليل والإبداع والاهتمام بالأخرين، ويؤكد أن الاقتصار على التفكير النقدي وحده يجعل العملية التعليمية ضيقة وهزيلة لأنها تُهمل البعد الإبداعي والقيمي للتفكير ، فيفقد التعليم بذلك جوهره الإنساني والغاية التي يسعى إليها.(Lipman,2003:1-3)

في عام ٢٠٠٣ اقترح ماثيو ليبمان إطاراً مبتكراً لنموذج "التفكير الثلاثي" الذي يرى أنه يتألف من ثلاثة أنماط أساسية: التفكير الإبداعي، والتفكير النقدي، والتفكير الاعتنائي ، يُعتقد أن هذا النموذج سيمكن الأفراد من تعزيز نموهم الذاتي وتطوير إمكاناتهم الإبداعية وتحسين استيعابهم

الأخلاقي بالإضافة إلى بناء قدرتهم على منح معنى وتفسير لخيراتهم وتجاربهم. (Lipman,2003:57)

وينطلق ليبمان (Lipman) من تصور تكاملي للتفكير الإنساني، يقوم على رفض النظرة الاختزالية التي تحصر جودة التفكير التربوي في بُعد واحد، ولا سيما التفكير النقدي بمعناه الإجرائي الضيق، إذ يرى أن الاقتصار على تنمية مهارات التحليل والتقويم المنطقي، بمعزل عن الأبعاد الإبداعية والقيمية، يؤدي إلى تفكير مجتزأ يفتقر إلى العمق الإنساني والقدرة على إصدار أحكام متزنة في المواقف الحياتية المركبة، وانطلاقاً من هذا التصور، يؤكد ليبمان (Lipman) أن تحسين التفكير في السياق التربوي يتطلب دمج ثلاثة أنماط أساسية من التفكير هي: التفكير النقدي، والتفكير الإبداعي، والتفكير القيمي أو الاعتنائي بوصفها مكونات متكاملة تشكّل معًا بنية التفكير السليم. (Lipman, 2003: 33)

مكونات التفكير الثلاثي حسب انموذج (Lipman, 2003)

اولاً: التفكير الناقد : التفكير الناقد كما قدمه ليبمان يعد حجر الزاوية في مشروع التفكير الثلاثي، إذ يرى انه شكل من اشكال التفكير الذي يوجه الحكم ويعتمد على المعايير ويمارس بأسلوب تصحيحي ذاتي ،فالتفكير الناقد لا يقتصر على توظيف المهارات المنطقية، بل يتضمن القدرة على التمييز بين الحجج القوية والضعيفة، وإدراك السياق الذي تُمارس فيه الأحكام ، وأن هذه الأحكام تُبنى على معايير ومعايير عليا تُعين الفرد على تقييم معقولية تفكيره ، ويضيف أن التفكير الناقد يظهر حين يكون العقل حساساً للسياق، وقادراً على المراجعة الذاتية لتصحيح أخطائه وتعزيز معاييره الداخلية للحكم الرشيد. (Lipman, 2003:205)

ثانيًا: التفكير الإبداعي: هو أكثر من مجرد إنتاج للأفكار الجديدة، إنه طريقة في الرؤية تسعى إلى جعل ما هو غامض قابلاً للفهم، وما هو مألوف مثيرا للدهشة، فالإبداع يتضمن حسا بالمشكلية (problematicity)، وقدرة على تجاوز أنماط التفكير الجاهزة ، ورغبة في استكشاف ما يمكن أن يكون أكثر مما هو كائن إنه لا يرفض المنطق بل يوسعه ليشمل إمكانات جديدة للفكر، إن الإبداع يضيف إلى الفهم، لأنه يجعل العقل يتحرك نحو علاقات غير متوقعة، فيحول الفوضى إلى نظام ومعنى. (Lipman,2003:245)

ثالثا: التفكير الاعتنائي: يرى ليبمان أن التفكير الاعتنائي يمثل البعد الوجداني والأخلاقي في عملية التفكير الثلاثي، إذ يتجسد في اهتمام الفرد بما هو مهم فعلاً، وفي حساسيته تجاه القيم والمعاني الإنسانية، فالتفكير الاعتنائي هو تفكير معني بالعلاقات والاهتمام بالآخرين، ويتخذ أشكالاً متعددة مثل التفكير التقديري، والعاطفي، والنشط والمعياري، والتعاطفي، وكلها تهدف إلى تعزيز الشعور بالمسؤولية الأخلاقية والتواصل الإنساني داخل المجتمع. ويؤكد ليبمان أن التربية

ينبغي أن تنمي هذا النوع من التفكير إلى جانب التفكيرين الناقد والإبداعي، لأنه يوازن بين العقل والعاطفة ويجعل الحكم أكثر إنسانية واتزانا. (Lipman,2003:261-269)

ويتميز الأفراد الذين يتبنون هذا النمط من التفكير بعدد من الخصائص، من أبرزها:

- امتلاك حساسية عالية تجاه مظاهر التناقض بين القيم الفكرية والسلوك الفعلي.
- القدرة على بلورة تصورات واضحة واقتراح حلول مناسبة للمشكلات المجتمعية.
- إظهار اهتمام عميق بالقضايا الإنسانية ذات البعد الأخلاقي والاجتماعي.
- إعداد تصورات أولية أو خطط إجرائية لما ينبغي القيام به في المواقف المختلفة.
- الابتعاد عن النزعة الأنانية في التعامل مع البيئة الاجتماعية والمادية. (Brunt, 2019: 21).

الجزء الثاني: الدراسات السابقة:

الدراسة: السوداني (٢٠٢٥)

العنوان: التفكير الثلاثي وفق أنموذج ليبمان وعلاقته بالازدهار الأكاديمي عند طلبة الجامعة.

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى التفكير الثلاثي وفق أنموذج ليبمان وعلاقته بالازدهار الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، والكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بينهما، فضلاً عن معرفة الفروق تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص والصف الدراسي شملت عينة البحث (٤٠٠) طالباً وطالبة من التخصصين العلمي والإنساني وللصفين الثاني والرابع، تم اختيارهم عشوائياً، استُخدم مقياس التفكير الثلاثي المبني على أنموذج ليبمان (٢٠٠٣) بعد تكييفه، ومقياس للازدهار الأكاديمي من إعداد الباحثة، وعولجت البيانات باستخدام برنامج SPSS بالاعتماد على الوسائل الإحصائية المناسبة. وأظهرت النتائج أن الطلبة يمتلكون مستوى جيداً من التفكير الثلاثي والازدهار الأكاديمي، مع وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بينهما، وعدم وجود فروق تبعاً للجنس، في حين ظهرت فروق لصالح التخصص العلمي والمرحلة الرابعة. (السوداني، ٢٠٢٥، س-ش)

دراسة: تشاي ولي (Chae & Lee, 2018):

العنوان: العوامل المحددة للملامح الكامنة في التفكير الثلاثي عالي المستوى لدى طلبة الجامعات الكورية.

هدفت الدراسة إلى التعرف على أنماط مهارات التفكير الثلاثي لدى طلبة الجامعات وفق أنموذج ليبمان، والكشف عن العوامل المؤثرة في تصنيف هذه الأنماط. شملت العينة (١١٣٨) طالباً وطالبة من جامعات في كوريا الجنوبية، واستُخدم مقياس التفكير الثلاثي عالي المستوى والمتكون من (٢٥) فقرة موزعة على مجالات التفكير الإبداعي والناقد والاهتمامي. عولجت البيانات باستخدام تحليل النماذج الكامنة والأساليب الإحصائية الوصفية والاستدلالية. وأظهرت

النتائج أن الطلبة يمتلكون مستويات عالية من مهارات التفكير الثلاثي، وأن متغيرات الجنس والبيئة الدراسية ومنهج التدريس تؤثر في تصنيف أنماط التفكير، في حين لم يظهر التخصص الأكاديمي تأثيراً واضحاً(Chae & Lee, 2018: 483).

موازنة الدراسات السابقة بالدراسة الحالية:

تنوّعت أهداف الدراسات السابقة تنوّعاً واضحاً إذ انصبّ اهتمام دراسة السوداني (٢٠٢٥) على الكشف عن العلاقات الارتباطية، وتوجّهت دراسة Chae & Lee (2018) نحو تحليل الأنماط والعوامل المؤثرة، فيما اختصّت دراسة Horikami & Takahashi (2022) ببناء النماذج النظرية التفسيرية، وقد تميّز هذا البحث عن سابقاتها بتوجّهه نحو التعرف على مستوى التفكير الثلاثي لدى طلبة الدراسات العليا والكشف عن الفروق فيه وفق متغيري الجنس والتخصص، وفيما يخص العينات، فقد تراوحت في الدراسات السابقة بين (٢٠٠) و(١٠٢١) مفردة مع تركيزها على طلبة البكالوريوس، في حين اعتمد هذا البحث عينة قوامها (٦٠٠) طالب وطالبة من طلبة الدراسات العليا بمرحلتيها وتخصصيها العلمي والإنساني. أما على صعيد الأدوات، فقد تبنّى هذا البحث مقياس Chae & Lee (2018) المكيَّف للبيئة العراقية وفق أنموذج ليبمان (٢٠٠٣)، وجاءت نتائجه منسجمةً مع ما توصّلت إليه الدراسات السابقة من إثبات مستوى مرتفع من التفكير الثلاثي، غير أنه أضاف إليها الكشف عن فروق دالة إحصائياً لصالح الذكور وطلبة التخصص العلمي.

وجه الإفادة من الدراسات السابقة:

أسهمت الدراسات السابقة إسهاماً بالغاً في إثراء هذا البحث على مستويات متعددة؛ إذ أعانت على استجلاء مشكلة البحث وتحديد أهدافه بدقة، وأمدّته بالأطر النظرية والمصادر العلمية ذات الصلة، وأرشدت إلى اختيار الأدوات والإجراءات المنهجية الأنسب، علاوةً على ذلك، أسهمت في تعزيز الجانب المنهجي وضبطه، وفي تحليل البيانات واستخلاص النتائج وتفسيرها في ضوء ما راكمته تلك الدراسات من خبرات ومعطيات.

منهج البحث وإجراءاته

اولاً: منهج البحث: لما كان هذا البحث يهدف إلى دراسة التفكير الثلاثي لدى طلبة الدراسات العليا، اعتمد الباحثان المنهج الوصفي الذي يسعى الى تحديد الوضع ودراسة الواقع او الظاهرة ووصفها وصفاً دقيقاَ. (ملحم ، ٢٠٠٠: ٢١٩)

ثانياً: مجتمع البحث :يشمل مجتمع هذا البحث طلبة الدراسات العليا المنتسبين إلى جامعة الأنبار للعام الدراسي (٢٠٢٥-٢٠٢٦) في مرحلتي الماجستير والدكتوراه، وعبر جميع كلياتها العلمية والإنسانية، وقد بلغ حجمه الإجمالي (١٩٤٩) طالباً وطالبة. وبالنظر إلى توزيعهم وفق التخصص، احتل طلبة التخصصات العلمية النسبة الأعلى بواقع (١٠٠١) طالباً وطالبة بنسبة

(٥١%)، بينما بلغ عدد طلبة التخصصات الإنسانية (٩٤٨) طالباً وطالبة بنسبة (٤٩%). وعلى صعيد متغير الجنس، بلغ عدد الطلاب الذكور (٩٣٣) بنسبة (٤٨%)، مقابل (١٠١٦) طالبةً من الإناث بنسبة (٥٢%). أما فيما يخص المرحلة الدراسية، فقد استأثر طلبة الماجستير بالنصيب الأكبر إذ بلغ عددهم (١٣٩٠) بنسبة (٧١%)، في حين بلغ عدد طلبة الدكتوراه (٥٥٩) بنسبة (٢٩%).

ثالثاً: عينة البحث Research Sample.

تُعرَّف عينة البحث بأنها جزء منتقى من مجتمع الدراسة، يُختار وفق قواعد منهجية محددة بهدف تمثيل المجتمع الأصلي تمثيلاً صادقاً (عريفج وآخرون، ١٩٩٩: ١٠٨)، إذ تتناسب درجة التعميم طرداً مع مدى تمثيل العينة لذلك المجتمع (التميمي، ٢٠٠٩: ٩٩). وقد تكوّنت عينة هذا البحث من (٦٠٠) طالباً وطالبة من طلبة الدراسات العليا في جامعة الأنبار. وفيما يخص توزيعهم وفق الجنس، بلغ عدد الذكور (٢٨٨) طالباً، والإناث (٣١٢) طالبة. أما على وفق التخصص، فقد بلغ عدد طلبة التخصصات العلمية (٣٠٦) طالباً وطالبة، في حين بلغ عدد طلبة التخصصات الإنسانية (٢٩٤) طالباً وطالبة. وفيما يتعلق بالمرحلة الدراسية، فقد بلغ عدد طلبة مرحلة الماجستير (٤٢٥) طالباً وطالبة، وطلبة مرحلة الدكتوراه (١٧٥) طالباً وطالبة، ويوضح الجدول (١) توزيع أفراد العينة وفق هذه المتغيرات.

جدول (١) عينة البحث موزع بحسب الجنس والتخصص والمرحلة

التخصص	الكـليات	القسم	الماجستير		الدكتوراه		المجموع
			ذكور	إناث	ذكور	إناث	
العلمي	الطب		١٠	١٧	٥	٦	٣٨
	الهندسة	مدني	١٦	١٠	٥	٦	٣٧
	العلوم	علوم الحياة	٨	٢٨	٧	٨	٥١
		الكيمياء	١٠	٨	٣	٤	٢٥
		الفيزياء	٦	٥	٢	٣	١٦
		الجيولوجيا التطبيقية	٦	٢	١	٢	١١
	علوم الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات		١٣	١٤	٥	٦	٣٨
	التربية للعلوم الصرفة	علوم الحياة	٩	٩	٤	٤	٢٦
		الفيزياء	١٠	٥	٣	٣	٢١
		الكيمياء	٨	٨	٢	٤	٢٢
		الرياضيات	١٠	٥	٣	٣	٢١
	مجموع العلمي		١٠٦	١١١	٤٠	٤٩	٣٠٦
الانساني	التربية	التاريخ	٧	٧	٤	٢	٢٠

	للعلوم الإنسانية	الجغرافية	١٢	١٣	٥	٦	٣٦
		علوم القران والتربية الاسلامية	١٠	١٠	٣	٥	٢٨
		اللغة العربية	١٢	١٢	٥	٦	٣٥
	العلوم الإسلامية	الفقه واصوله	٨	٩	٥	٢	٢٤
		التفسير وعلوم القران	٦	٧	١	٥	١٩
	الآداب	اللغة العربية	١٦	١٧	٦	٧	٤٦
		التاريخ	١٥	١٤	٦	٦	٤١
		الجغرافية	٧	٨	٣	٣	٢١
	القانون	عام	٩	٨	٣	٤	٢٤
المجموع			١٠٢	١٠٦	٤٠	٤٦	٢٩٤
المجموع الكلي			٢٠٨	٢١٧	٨٠	٩٥	٦٠٠

رابعاً: ادوات البحث Instruments

تُعدّ أداة البحث وسيلةً موضوعية مقننة تُستخدم لقياس عينة من السلوك الإنساني، ويكتسب اختيارها أهمية بالغة في تحديد الخاصية المستهدفة بالقياس وضمان دقة التعرف عليها (Anastasi, 1976 : 15).

مقياس التفكير الثلاثي:

اعتماد المقاييس والاختبارات النفسية يستند في جوهره إلى الاستفادة من الدراسات والنتائج التي أسفرت عنها تطبيقاتها السابقة (فرج، ١٩٨٠: ١٣٤). وانطلاقاً من أهداف هذا البحث، وفي ضوء ما اطلع عليه الباحثان من أدبيات ذات صلة ودراسات سابقة استُعرضت في الفصل الثاني، تبنّى الباحثان مقياس التفكير الثلاثي لتشاي ولي (Chae & Lee, 2018) ، الذي أُخضع للترجمة والتكييف للبيئة العراقية على يد الباحثة نور محمد هاشم محمد السوداني (٢٠٢٥)، والمُستند في بنائه إلى أنموذج ليبمان .(Lipman, 2003) ويُعرَّف التفكير الثلاثي بوصفه نشاطاً عقلياً يسعى الفرد من خلاله إلى فهم المواقف وتحليلها، وتوظيف خبراته الانفعالية في إصدار الأحكام والاستجابة لمتطلبات تلك المواقف.

وصف فقرات المقياس وتدرج الإجابة:

يتألف مقياس التفكير الثلاثي من (٢٥) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات رئيسية. يضم المجال الأول التفكير الناقد، ويندرج تحته نوعان: التحليل الذي تمثله (٤) فقرات، والجدال الذي تمثله (٥) فقرات، ويختص المجال الثاني بالتفكير الإبداعي ويشتمل على (٤) فقرات، أما المجال الثالث فهو التفكير الاعتنائي، ويتفرع بدوره إلى نوعين: الاهتمام ويضم (٤) فقرات، والرعاية وتضم (٨) فقرات وبهذا يبلغ مجموع فقرات المقياس (٢٥) فقرة.

إعداد تعليمات المقياس:

حرص الباحثان على أن تتسم فقرات المقياس بالوضوح والدقة في صياغتها، وأن تكون ملائمة للمستوى المعرفي لطلبة الدراسات العليا، مع تحاشي الغموض والعمومية التي من شأنها أن تُربك المستجيب وتؤثر في صحة استجاباته (الزوبعي وآخرون، ١٩٨١: ٤٣)، وقد اعتمد الباحثان تعليمات واضحة وميسّرة تُمكّن الطالب من استيعابها بيسر، مع مراعاة الدقة والإيجاز في صياغة تعليمات كل مقياس، إذ طُلب من الطالب وضع إشارة (✓) أمام الفقرة التي يرى أنها تنطبق على واقعه.

التحليل المنطقي لفقرات المقياس

يُعدّ عرض المقياس على لجنة من الخبراء والمتخصصين من الخطوات الجوهرية في بناء المقاييس النفسية والتربوية، إذ يُتيح الحكم على سلامة الصياغة اللغوية للفقرات والتعليمات، ومدى ملاءمتها للفئة المستهدفة، وصلاحيتها لقياس ما أُعدت من أجله في مضمونها وشكلها الظاهري (شحاتة، ٢٠١٢: ٣٠٨)، وتحقيقاً لذلك، عرض الباحثان مقياس التفكير الثلاثي في صورته الأولية المكوّنة من (٢٥) فقرة على (١٦) محكّماً من ذوي الخبرة والاختصاص في العلوم التربوية والنفسية، ملحق ( )، وذلك لاستطلاع آرائهم وملاحظاتهم حول مدى ملاءمة المقياس للغرض الذي صُمِّم من أجله. وفي ضوء توجيهات المحكّمين، أُجريت التعديلات اللازمة على بعض الفقرات. واعتمد الباحثان قيمة مربع كاي المحسوبة ومقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (٣.٨٤) معياراً للحكم على قبول الفقرة أو استبعادها، وهو ما يعادل نسبة اتفاق (٨٠%) فأكثر من آراء المحكّمين، وقد حظيت جميع فقرات المقياس بالموافقة وفق هذا المعيار.

تجربة وضوح الفقرات والتعليمات

يُعدّ توضيح فكرة المقياس وتعليماته من المتطلبات الأساسية في بناء المقاييس والاختبارات النفسية، كونها تُهيئ الفرد للحالة العقلية والنفسية الملائمة للموقف الاختباري، وتكشف عن مدى استيعاب أفراد العينة للتعليمات ووضوح الفقرات لديهم، فضلاً عن تحديد الزمن اللازم للإجابة (السيد، ١٩٧٩: ٦١٢). وعليه، أجرى الباحثان تطبيقاً استطلاعياً للمقياس على عينة قوامها (٤٠) طالباً وطالبة من طلبة الدراسات العليا اختيروا بصورة عشوائية، بهدف التحقق من وضوح فقرات المقياس لغةً ومضموناً، ومدى جلاء التعليمات، وتقدير الوقت الكافي للإجابة، إذ أُتيح للمستجيبين الاستفسار عن أي غموض يعترضهم في الفقرات أو التعليمات. وقد أسفرت هذه التجربة عن وضوح فقرات المقياس وتعليماته لجميع أفراد العينة الاستطلاعية، وتراوح الزمن اللازم للإجابة بين (١٢) و(١٨) دقيقة بمتوسط بلغ (١٥) دقيقة.

حساب الخصائص السايكومترية للفقرات:

١.القوة التمييزية للفقرات (Discrimination Power of Items):

تُشير القوة التمييزية إلى قدرة الفقرة على التفريق بين الأفراد المرتفعين والمنخفضين في السمة المقاسة، ولاستخراجها يُحدَّد أولاً تحديداً دقيقاً السمة المراد قياسها، ثم تُشكَّل مجموعتان متطرفتان إحداهما مرتفعة والأخرى منخفضة، وتُقارن نتائجهما باختبار إحصائي مناسب للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطيهم (عبد المجيد، ٢٠١٩:١٤٧) .

يُسهم هذا الأسلوب في انتقاء الفقرات ذات القدرة التمييزية واستبعاد غيرها، مما يرفع من ثبات المقياس وكفاءته (موسى، ٢٠٠٦: ٥٨٢)، وبعد تطبيق المقياس على عينة البحث البالغة (٦٠٠) طالباً وطالبة، استخرج الباحثان القوة التمييزية للفقرات وفق الخطوات الآتية:

- تم تصحيح استمارات الإجابة لاستخراج القوة التميزية لفقرات المقياس.
- بعد ذلك تمّ ترتيب درجات أفراد العينة تنازلياً من أعلى درجة كلية إلى اقل درجة كلية.
- حددت المجموعتان المتطرفتان بالدرجة الكلية وبنسبة (٢٧ %) من كلّ مجموعة إذ اقترح " كيلي " Kelly ان يكون عدد افراد كل مجموعة من المجموعتين المتطرفتين في الدرجة الكلية عند حساب القوة التميزية للفقرات بنسبة (٢٧ %) من أفراد العينة (عودة، ١٩٩٨: ٢٨٦)، وبلغ العدد الكلي (٣٢٤) طالب وطالبة بواقع (١٦٢) طالب وطالبة في المجموعة العليا و(١٦٢) طالب وطالبة في المجموعة الدنيا.
- اعتمد الباحثان اختبار (t–test) لعينتين مستقلتين للكشف عن القوة التمييزية لفقرات المقياس، وقد أثبتت جميع الفقرات دلالتها الإحصائية بتجاوز قيمها التائية المحسوبة القيمةَ الجدولية (١.٩٦) عند درجة حرية (٣٢٢) ومستوى دلالة (٠.٠٥)، مما يؤكد تمتّعها بقوة تمييزية مقبولة، كما يوضح الجدول (٢)

جدول (٢) القوة التميزية لفقرات مقياس التفكير الثلاثي

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة	مستوى
الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التائية المحسوبة	دلالة (0.05)
١	٣.١٦٠	٠.٩٩٦	١.٨٠٢	٠.٨٦٢	١٣.٧٥٢	دالة
٢	٤.٦٧٣	٠.٦٦٧	٣.٢٦٥	١.١٤١	١٤.٢٠٨	دالة
٣	٤.٤٠١	١.٢١٣	٢.٢٣٥	١.٦٨٩	١٣.٩٠٤	دالة
٤	٣.٩٧٥	٠.٩٧١	٢.٧١٦	١.٢٨٣	١٠.٤٤٢	دالة
٥	٤.٠٦٢	١.١٦٧	٢.٨٥٢	١.٤٢٤	٨.٧٦٧	دالة
٦	٤.٧٧٢	٠.٧٢٥	٢.٩٠١	١.٥٦٥	١٤.٤٦٩	دالة

٧	٤.٩٠١	٠.٣٧٣	٤.٢٦٥	٠.٩٢٤	٨.٥٠٩	دالة
٨	٤.٠٨٠	١.١٣١	٢.١٧٩	٠.٩٧٧	١٦.٩٧٠	دالة
٩	٤.٨٣٣	٠.٤٠٦	٣.٨١٥	١.٠٤٧	١٢.١٠٤	دالة
١٠	٤.٧٣٥	٠.٦٨٥	٣.٦٠٥	١.١٨١	١١.٠٣٦	دالة
١١	٣.٧٠٤	١.٣٣٢	٢.٢٨٤	١.٣٣٠	١٠.٠٦١	دالة
١٢	٣.٦٦٠	١.٠٥٨	٢.١٧٣	١.٢٢٩	١٢.٢٣٩	دالة
١٣	٤.٦١٧	٠.٧٧٣	٣.٤٥١	١.٢٠١	١٠.٩٠٠	دالة
١٤	٤.٥٤٣	٠.٩٥٣	٢.٨٨٣	١.٢١٨	١٤.٣٢٨	دالة
١٥	٤.٧٣٥	٠.٦١٨	٣.٠٦٢	١.٤٥٦	١٤.١٠٨	دالة
١٦	٣.٥٦٢	١.٣٠٤	١.٩٥٧	١.٢٨٢	١١.٧٠٨	دالة
١٧	٣.٢٧٨	٠.٧٥٠	٢.٦٨٥	٠.٦٢٥	٨.٠٩٩	دالة
١٨	٣.٨٤٦	١.١٥٦	٢.٧٧٨	١.٢٦٦	٨.٣١٢	دالة
١٩	٤.٠٩٩	١.٢٩١	٢.٤٢٦	١.٤٠٠	١١.٧١٩	دالة
٢٠	٤.٥٤٩	٠.٧٩٦	٣.٠٣١	١.٢٩٧	١٣.٣١٢	دالة
٢١	٤.٩٨١	٠.٢٣٦	٤.٥٠٦	٠.٩٢٧	٦.٦٢٧	دالة
٢٢	٣.٩٠٧	١.٥٧٩	٢.٤٢٦	١.٦٨٦	٨.٥٥٦	دالة
٢٣	٤.٠٣٧	١.١٥٢	٣.٠١٢	١.٢٩٠	٧.٩٠٤	دالة
٢٤	٤.٧٥٣	٠.٧٨١	٣.٦٨٥	١.٥٠١	٨.٤٢٠	دالة
٢٥	٤.٥١٩	٠.٧٩٨	٣.٠٧٤	١.٣٩٥	١١.٩٩٦	دالة

٢. الإتساق الداخلي (صدق الفقرات): تم حساب الإتساق الداخلي من خلال الاتي:

أ. علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية:

يُمثّل الصدق أحد أبرز الخصائص السيكومترية التي ينبغي توافرها في الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية، ويرتبط ارتباطاً وثيقاً بمدى تحقيق المقياس للغرض الذي بُني من أجله، وبطبيعة الاستدلالات المستخلصة من درجاته (علام، ٢٠١١: ١٨٦)، ويُعدّ أسلوب الاتساق الداخلي من أكثر الأساليب شيوعاً في التحقق من صدق الفقرات، إذ تعكس الدرجة الكلية للمقياس المحتوى السلوكي الكلي المراد قياسه، في حين تمثّل كل فقرة جانباً جزئياً منه، وكلما ارتفعت قيمة معامل الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية دلّ ذلك على تجانس الفقرة وانسجامها مع ما يقيسه المقياس (الزوبعي وآخرون، ١٩٨١: ٣٦)، كما أن استبعاد الفقرات ذات الارتباط الضعيف يُسهم في رفع مستوى الصدق والثبات معاً، وقد اعتمد الباحثان معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)لحساب صدق الفقرات، نظراً لكون درجاتها متصلة ومتدرجة، وذلك

على عينة بلغت (٦٠٠) طالباً وطالبة، وقد أسفرت النتائج عن دلالة إحصائية لجميع معاملات الارتباط عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، إذ تجاوزت قيمها القيمةَ الجدولية البالغة (٠.٠٨٨) عند درجة حرية (٥٩٨) ويوضح الجدول (٣) هذه النتائج تفصيلاً.

جدول (٣) معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس التفكير الثلاثي

رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون
١	٠.٥٢١	٦	٠.٥٣٧	١١	٠.٣٨١	١٦	٠.٤٣٦	٢١	٠.٢٩٧
٢	٠.٥٤٧	٧	٠.٣٩٣	١٢	٠.٤٤٦	١٧	٠.٣٦٩	٢٢	٠.٣٥٦
٣	٠.٤٦٧	٨	٠.٥٤٦	١٣	٠.٤٣٤	١٨	٠.٣١٨	٢٣	٠.٣٣١
٤	٠.٣٤٦	٩	٠.٤٩٠	١٤	٠.٤٨٤	١٩	٠.٤١٣	٢٤	٠.٣٣٧
٥	٠.٣٢٨	١٠	٠.٤٧٥	١٥	٠.٥٠٧	٢٠	٠.٤٨٦	٢٥	٠.٤٨١

ثبات المقياس (Scales Reliability):

اعتمد الباحثان في حساب الثبات بطريقتي أعادة الاختبار والفاكرونباخ, وعلى ما يأتي:

١.طريقة الاختبار – إعادة الاختبار Test Retest Method:

تُعدّ طريقة إعادة التطبيق من أكثر أساليب حساب الثبات وضوحاً وشيوعاً، وتقوم على تطبيق المقياس مرتين على المجموعة ذاتها في وقتين مختلفين، واستخراج معامل الارتباط بين درجات التطبيقين مؤشراً للثبات، مما يكشف عن مدى استقرار الدرجات في ظروف مختلفة وقلة تأثرها بالتغيرات العشوائية اليومية، مع ضرورة تحديد الفترة الزمنية الفاصلة بين التطبيقين (علام، ٢٠١٥: ١٢١-١٢٢)،وتحقيقاً لذلك، أعاد الباحثان تطبيق المقياس على عينة ثبات مؤلفة من (٤٠) طالباً وطالبة بفاصل زمني مدته (١٤) يوماً، استناداً إلى ما أشارت إليه (Adams) من أن الفترة بين التطبيقين يجب ألا تتجاوز أسبوعين. وقد بلغ معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين (٠.٩٣)، وهي قيمة تفوق الحد الأدنى المقبول البالغ (٠.٧٠) الذي أشار إليه (العيسوي ١٩٨٥: ٥٨) مؤشراً للثبات المناسب في العلوم التربوية والنفسية، مما يدل على استقرار استجابات الأفراد عبر الزمن وقلة تأثرها بالمتغيرات البيئية والظرفية العشوائية (Anastasia, 1976: 110).

٢.طريقة ألفا كرونباخ Alpha – Cronbach Method:

تمتاز هذه الطريقة بتناسقها وإمكانية الوثوق بنتائجها القائمة على حساب الارتباطات بين درجات جميع فقرات المقياس على فرض أن الفقرة عبارة عن مقياس قائم بذاته, ويؤشر معامل اتساق أداء الفرد أي التجانس بين فقرات المقياس (عودة،٢٠٠٠: ٢٥٤). على اعتبار أن الفقرة عبارة عن مقياس قائم بحدّ ذاته، ويتم حساب التباينات بين درجات عينة الثبات على جميع فقرات المقياس، حيث يقسم المقياس إلى عدد من الأفراد يساوي عدد فقراته (عودة، والخليلي، ١٩٨٨,

٢٥٤)، وقد أستخرج الثبات بهذه الطريقة من درجات استمارات العينة الأساسية البالغة (٦٠٠) استمارة، وباستعمال معادلة كرونباخ بلغ معامل ألفا (٠,٩٠) وهو معامل ثبات جيد يمكن الاعتماد عليه في إجراء البحوث.

- وصف المقياس بصورته النهائية:

يتألف مقياس التفكير الثلاثي في صورته النهائية من (٢٥) فقرة، تتوزع الاستجابة على كل منها وفق خمسة بدائل متدرجة هي: (تنطبق عليّ دائماً، تنطبق عليّ، تنطبق عليّ إلى حد ما، تنطبق عليّ نادراً، لا تنطبق عليّ أبداً)، وتُعطى هذه البدائل الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على التوالي. وعليه، تبلغ أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب (١٢٥) درجة، في حين تبلغ أدنى درجة (٢٥) درجة، ويبلغ الوسط الفرضي للمقياس (٧٥) درجة.

خامساً: الوسائل الإحصائية Statistical Means:

الوسائل الإحصائية التي حسبت بواسطة الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) هي:

•مربع (كا٢) كاي :(Chi- square)لمعرفة دلالة الفروق في عدد الخبراء والمحكمين الذين وافقوا على مكونات وفقرات المقايس والذين لم يوافقوا عليها.

•الاختبار التائي t-test لعينة واحدة: للتعرف على مستوى المتغير عند العينة.

•الاختبار التائي t-test لعينتين مستقلتين: لحساب القوة التميزية لفقرات لمقياس البحث.

•معامل ارتباط بيرسون :Person Correlation Coefficient لحساب الارتباطات بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياس البحث.

• معادلة ألفا كرونباخ Cronbach Alpha للاتساق الداخلي: استخدمت لاستخراج الثبات بطريقة الفا للاتساق الداخلي لمقياس البحث.

•تحليل التباين الثنائي بتفاعل : للتعرف على الفروق في مستوى (التفكير الثلاثي) وفقاً لمتغيري (الجنس ، والتخصص) .

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها:

الهدف الاول : التعرف على التفكير الثلاثي لدى طلبة الدراسات العليا.

لتحقيق هذا الهدف، طبّق الباحثان مقياس التفكير الثلاثي على عينة البحث المؤلفة من (٦٠٠) طالب وطالبة، وأسفرت النتائج عن متوسط حسابي بلغ (٩٠.٧٦٠) درجة بانحراف معياري قدره (١٣.٤١١) درجة، وللتحقق من دلالة الفرق بين هذا المتوسط والمتوسط الفرضي البالغ (٧٥) درجة، تبيّن أن الفرق دالٌّ إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٢٨.٧٨٥) متجاوزةً القيمة الجدولية البالغة (١.٩٦) عند درجة حرية (٥٩٩)، مما يدل على أن

طلبة الدراسات العليا يتمتعون بمستوى مرتفع من التفكير الثلاثي. ويوضح الجدول (٤) تفاصيل هذه النتائج.

جدول (٤)المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لمقياس التفكير الثلاثي

المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائيةt		الدلالة (٠,٠٥)
					المحسوبة	الجدولية	
التفكير الثلاثي	٦٠٠	٩٠,٧٦٠	١٣,٤١١	٧٥	٢٨,٧٨٥	١,٩٦	دالة

يُفسّر الباحثان هذه النتيجة في ضوء نموذج (Lipman, 2003) للتفكير الثلاثي، إذ يُعزى ارتفاع مستوى هذا التفكير لدى طلبة الدراسات العليا إلى طبيعة تجاربهم الأكاديمية المتقدمة التي تستلزم ممارسة مستمرة للتفكير الناقد، من خلال تحليل البحوث وتقييم الأدلة وإصدار الأحكام العلمية المبنية على أسس سليمة .(Lipman, 2003: 205) فضلاً عن ذلك، تُسهم متطلبات البحث العلمي في تنمية التفكير الإبداعي لديهم عبر توليد أفكار مستحدثة وصياغة فرضيات مبتكرة للتعامل مع الإشكاليات البحثية .(Lipman, 2003: 245) وتتسق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة السوداني (٢٠٢٥)، ودراسة . (Chae & Lee ,2018)

الهدف الثاني : التعرف على الفروق ذات الدلالة الاحصائية في التفكير الثلاثي لدى طلبة الدراسات العليا تبعا لمتغيري الجنس (ذكور ,اناث) والتخصص (علمي , انساني).

للتحقق من هذا الهدف استند الباحثان إلى استجابات عينة البحث المؤلفة من (٦٠٠) طالب وطالبة على المقياس، وبعد إجراء المعالجات الإحصائية اللازمة استُخرجت متوسطات درجات أفراد العينة وفق متغيري الجنس (ذكور، إناث) والتخصص (علمي، إنساني)، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول (٥)

جدول(٥)المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمقياس وفقا للمتغيرات (الجنس، التخصص)

الجنس	التخصص	العدد	المتوسط	الانحراف
ذكور	علمي	١٤٦	٩٤,٥٠٠	١٢,٥٣٧
	انساني	١٤٢	٩٠,٨٣١	١٣,١٩٢
	مجموع	٢٨٨	٩٢,٦٩١	١٢,٩٧٣
اناث	علمي	١٦٠	٩٠,٨٢٥	١٣,٤٧٥
	انساني	١٥٢	٨٧,٠٣٣	١٣,٤٦٦
	مجموع	٣١٢	٨٨,٩٧٨	١٣,٥٨٢
المجموع	علمي	٣٠٦	٩٢,٥٧٨	١٣,١٤٤
	انساني	٢٩٤	٨٨,٨٦٧	١٣,٤٤٧

وللتأكد من الفروق في التفكير الثلاثي تبعا للجنس والتخصص استعمل الباحثان اختبار تحليل التباين الثنائي بتفاعل ، وكانت النتائج كما موضحة في الجدول (٦).

جدول (٦) نتائج تحليل التباين الثنائي بتفاعل لتعرف الفروق ذات الدلالة الإحصائية في التفكير الثلاثي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	الدلالة (٠,٠٥)
الجنس	٢٠٩٠,٠٤٥	١	٢٠٩٠,٠٤٥	١٢,٠٢٦	دالة
التخصص	٢٠٨٣,٣٥٤	١	٢٠٨٣,٣٥٤	١١,٩٨٨	دالة
الجنس * التخصص	٠,٥٦٧	١	٠,٥٦٧	٠,٠٠٣	غير دالة
الخطأ	١٠٣٥٨٠,٣٧٩	٥٩٦	١٧٣,٧٩٣		
الكلي	١٠٧٧٥٤,٣٤٥	٥٩٩			

أظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي المعطيات الآتية:

أ) **الجنس:** أظهرت النتائج أن قيمة النسبة الفائية المحسوبة لمتغير الجنس بلغت (١٢.٠٢٦)، وهي أكبر من قيمتها الجدولية البالغة (٣.٨٤) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجتي حرية (١، ٥٩٦)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الثلاثي تُعزى لمتغير الجنس. وبمقارنة متوسطات المجموعتين، بلغ متوسط درجات الذكور (٩٢.٦٩١) مقابل (٨٨.٩٧٨) للإناث، مما يكشف أن هذه الفروق جاءت لصالح الذكور.

ويفسر الباحثان هذه النتيجة على وفق نموذج Matthew Lipman للتفكير الثلاثي، إذ يمكن إرجاع تفوق الذكور إلى طبيعة الأدوار الاجتماعية والثقافية التي قد تُشجع لديهم الانخراط بشكل أكبر في ممارسات التفكير الجدلي والنقدي، مما يعزز من تنمية التفكير الناقد لديهم، كما أن بعض البيئات التعليمية تمنح الذكور فرصاً أوسع للمشاركة في النقاشات واتخاذ القرار، الأمر الذي يسهم في تنمية التفكير الإبداعي لديهم من خلال المبادرة وطرح الأفكار.

أ) **التخصص:** كشفت النتائج أن قيمة النسبة الفائية المحسوبة لمتغير التخصص بلغت (١١.٩٨٨)، متجاوزةً قيمتها الجدولية البالغة (٣.٨٤) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجتي حرية (١، ٥٩٦)، مما يُثبت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الثلاثي تُعزى لمتغير التخصص. وبالنظر إلى متوسطات المجموعتين، بلغ متوسط درجات طلبة التخصص العلمي (٩٢.٥٧٨) مقابل (٨٨.٨٦٧) لطلبة التخصص الإنساني، مما يدل على أن الفروق جاءت لصالح التخصص العلمي.

يمكن تفسير هذه النتيجة بأن طبيعة التخصصات العلمية تعتمد بشكل كبير على التحليل المنطقي، وحل المشكلات، والتجريب المنهجي، مما يسهم في تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة بصورة أعمق، كما أن مواجهة مسائل علمية معقدة يتطلب توليد فرضيات وأفكار جديدة، الأمر

الذي يعزز من التفكير الإبداعي لديهم، إضافة إلى ذلك، فإن العمل في بيئات علمية يتطلب دقة ومسؤولية في التعامل مع النتائج، مما ينمي لديهم جانب الاهتمام والالتزام المعرفي.

ج) الجنس * التخصص: أشارت النتائج إلى أن قيمة النسبة الفائية المحسوبة للتفاعل بين متغيري الجنس والتخصص بلغت (٠.٠٠٣)، وهي أصغر من قيمتها الجدولية البالغة (٣.٨٤) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجتي حرية (١، ٥٩٦)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى التفاعل بين متغيري الجنس والتخصص.

الاستنتاجات:

٢.ان طلبة الدراسات العليا لديهم مستوى مرتفع من التفكير الثلاثي.

٣.توجد فروق ذات دلالة احصائية في التفكير الثلاثي تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الذكور، وكذلك تبعاً لمتغير التخصص ولصالح التخصص العلمي.

التوصيات:

١.تضمين مهارات التفكير الثلاثي (الناقد، الإبداعي، الاعتنائي) ضمن المناهج الدراسية لطلبة الدراسات العليا، بما يسهم في تنمية قدراتهم على معالجة المشكلات المعقدة.

٢.إدماج مهارات التنظيم الذاتي والتفكير التأملي ضمن البرامج الأكاديمية، لما لها من دور في تحسين كفاءة العمليات المعرفية العليا.

٣.توظيف التقنيات الرقمية والبيئات التعليمية الإلكترونية في تنمية التفكير الثلاثي ، من خلال منصات تفاعلية تدعم التعلم العميق.

المقترحات:

١.تنفيذ دراسة طولية تتبع تطور التفكير الثلاثي عبر الزمن للكشف عن ديناميكيات التغير بينها.

٢.دراسة العلاقة بين التفكير الثلاثي وبعض المتغيرات النفسية والمعرفية مثل الذكاء العاطفي، التنظيم الذاتي، والدافعية للإنجاز، للكشف عن العوامل التي تسهم في تنميته لدى طلبة الدراسات العليا.

٣.دراسة أثر استراتيجيات التدريس الحديثة (مثل التعلم القائم على المشكلات أو التعلم التعاوني) في تنمية مهارات التفكير الثلاثي لدى طلبة الدراسات العليا.

المصادر

- العجمي، زينب ياسر. (٢٠٢٤). مستوى التفكير الإبداعي وعلاقته بالسمات الشخصية لدى طلبة الجامعات الكويتية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس ((ASEP، (2)، 106-75.

- محبوبي، رفيق. (٢٠٢٤). ميول أساتذة التعليم العالي في الجزائر نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتحقيق معايير الجودة في العملية التعليمية– دراسة ميدانية بجامعة ٨ ماي ١٩٤٥ قالمة. مجلة أطراس، ٥(العدد الخاص بالذكاء الاصطناعي والتعليم والتعليم عن بعد)، ٧٦٢-٧٧٩.
- دافيدوف، لندال. (١٩٨٨). مدخل علم النفس (ترجمة سيد الطواب). الدار الدولية للطباعة والنشر.
- حسين، محمود عطا. (١٩٩٩). مشكلات طلبة الجامعة ومستوى الاكتئاب لديهم في ضوء متغيرات الجنس والتخصص والمعدل التراكمي والمستوى الدراسي. مجلة البصائر، (٣).
- السوداني، أنور محمد هاشم محمد. (٢٠٢٥). التفكير الثلاثي وفق أنموذج ليبمان وعلاقته بالازدهار الأكاديمي عند طلبة الجامعة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ابن رشد للعلوم الإنسانية، جامعة بغداد، العراق.
- ملحم، سامي محمد. (٢٠٠٠). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عريفج، سامي سلطي، وآخرون. (١٩٩٩). القياس والتشخيص في التربية الخاصة. دار يافا للنشر
- التميمي، محمود كاظم محمود. (٢٠٠٩). كيف تكتب بحثاً أو رسالة ماجستير (ط. ١). دار الكتب والوثائق.
- فرج، صفوت. (١٩٨٠). القياس النفسي. دار الفكر العربي.
- الزوبعي، عبد الجليل إبراهيم، وآخرون. (١٩٨١). الاختبارات والمقاييس. جامعة الموصل.
- شحاتة، سامية سمير. (٢٠١٢). دروس في القياس النفسي والتربوي (ط. ١). مكتبة إيتراك للنشر والتوزيع.
- السيد، فؤاد البهي. (١٩٧٩). علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري. دار الفكر العربي.
- عبد المجيد، هشام سيد. (٢٠١٩). أسس القياس وأساليبه في البحث والممارسة في الخدمة الاجتماعية. دار المسيرة للنشر.
- موسى، فاروق عبد الفتاح. (٢٠٠٦). القياس النفسي والتربوي للأسوياء والمعاقين (ط. ١). مطبعة زهراء الشرق للطباعة والنشر.
- عودة، أحمد سليمان، والخليلي، خليل يوسف. (١٩٩٨). الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية (ط. ٤). مكتبة الفكر.
- علام، صلاح الدين محمود. (٢٠١١). القياس والتقويم التربوي والنفسي: أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة (ط. ٥). دار الفكر للطباعة والنشر.

• علام، صلاح الدين محمود. (٢٠١٥). القياس النفسي (ط. ١). دار الفكر ناشرون وموزعون.

• العيسوي، عبد الرحمن محمد. (١٩٨٥). القياس والتجريب في علم النفس والتربية. دار المعرفة للنشر والتوزيع.

• عودة، أحمد سليمان. (٢٠٠٠). القياس والتقويم في العملية التدريسية (ط. ٤). دار الأمل.

• عودة، أحمد سليمان، والخليلي، خليل يوسف. (١٩٨٨). الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية (ط. ٢). دار الأمل.

المصادر الاجنبية:

• Gilhooly, K. J., et al. (2015). Creative thinking and problem solving: Cognitive processes and applications. Routledge.

• Horikami, A., & Takahashi, K. (2022). The tripartite thinking model of creativity. Thinking Skills and Creativity, 44, 1-24.

• Engster, D. (2007). The heart of justice: Care ethics and political theory. Oxford University Press.

• Hamzah, A., & Shaari, A. (2018). A comparative review of caring thinking and its implications on teaching and learning. Malaysian Journal of Learning and Instruction, 15(1), 83-104.

• Sharp, A. M. (2004). The other dimension of caring thinking. Thinking: The Journal of Philosophy for Children, 12(1), 1-9.

• Dombayci, M. A. (2014). Teaching of environmental ethics: Caring thinking. Journal of Environmental Protection and Ecology, 15(3A), 1404-1421.

• Brenifier, O. (2008). Caring thinking about caring thinking.

• Facione, P. A. (1990). Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction (The Delphi Report). California Academic Press.

• Huitt, W. (1998). Critical thinking: An overview. Educational Psychology Interactive. Valdosta State University.

• Simon, B. (2003). Environmental education materials: Guidelines for excellence workbook, bridging theory and practice. North American Association for Environmental Education (ERIC).

• Lipman, M. (2003). Thinking in education (2nd ed.). Cambridge University Press.

• Sternberg, R. J. (1997). Successful intelligence. Plume.

• Sternberg, R. J. (2003). Wisdom, intelligence, and creativity synthesized. Cambridge University Press.

• Shaban, M., & Westrom, C. (2012). Creative Thinking in Education: Theories and Applications. Educational Research Journal, 124, 12-20

• Phillips, D. C. (Ed.). (2014): Encyclopedia of educational theory and philosophy, Sage Publications.

• Cheng-Shih, L. (2016). Creative thinking and problem solving: A psychological perspective. Journal of Psychology.

• Brunt, J. (2019). Caring thinking: The new intelligence. Australasian Journal of Gifted Education, 5(1), 21-25.

• Anastasi, A. (1976). Psychological testing (6th ed.). Macmillan Publishing.

• Chae, S. E., & Lee, M. S. (2018). Determinants of latent profiles in higher-order thinking skills of Korean university students. Problems of Education in the 21st Century, 76(4), 483-498. https://doi.org/10.33225/pec/18.76.483